Revista de Educación Simón Rodríguez/ www.revistasimonrodriguez.org
Vol. 6 | No. 13| octubre 2026 – enero 2027 | ISSN: 3006-1385
https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i13.262

Artículo de revisión

Estrategias para una buena convivencia escolar en docentes de una institución educativa: una revisión sistemática

Strategies for Promoting a Positive School Environment Among Teachers at an Educational Institution: A Systematic Review

Roxana Karina Apaza Chambi [1]

[1]Universidad César Vallejo. Lima, Perú
Correo: rkapaza16@gmail.com

Cómo citar:
Apaza Chambi, R. K. (2026). Estrategias para una buena convivencia escolar en docentes de una institución educativa: una revisión sistemática. *Revista de Educación Simón Rodríguez, 6*(13), 1–19. https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v.6i13.262

Resumen

Contexto: La convivencia escolar constituye una condición central de la calidad educativa, el bienestar docente y la construcción de entornos seguros, inclusivos y no violentos. **Objetivo:** Analizar la evidencia científica publicada entre 2022 y 2026 sobre estrategias para fortalecer la buena convivencia escolar en docentes de instituciones educativas. **Método:** Se desarrolló una revisión sistemática cualitativa y descriptivo-analítica, guiada por PRISMA 2020. La búsqueda se realizó en Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, ERIC, Dialnet y Google Scholar; se aplicaron análisis documental, síntesis narrativa y análisis temático a 22 artículos científicos. **Resultados:** Las estrategias más frecuentes fueron el aprendizaje socioemocional, la empatía, la comunicación, el apoyo institucional, la participación escolar, la mediación y las prácticas restaurativas. Se reportaron mejoras en el clima, la seguridad y las relaciones escolares, así como en la eficacia, resiliencia, identidad y aprendizaje profesional docente. **Conclusión:** La convivencia escolar se fortalece mediante intervenciones integrales, continuas y respaldadas por la gestión institucional; se requieren evaluaciones longitudinales que incorporen inclusión, diversidad y equidad.

Palabras clave: Ambiente educacional; Docente; Habilidades sociales; Resolución de conflictos; Educación inclusiva

Abstract

Context: School coexistence is a central condition for educational quality, teacher well-being, and the development of safe, inclusive, and non-violent learning environments. **Objective:** To analyze scientific evidence published between 2022 and 2026 on strategies for strengthening positive school coexistence among teachers in educational institutions. **Method:** A qualitative, descriptive-analytical systematic review was conducted following PRISMA 2020. Searches were performed in Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, ERIC, Dialnet, and Google Scholar; documentary analysis, narrative synthesis, and thematic analysis were applied to 22 scientific articles. **Results:** The most frequent strategies involved social-emotional learning, empathy, communication, institutional support, school participation, mediation, and restorative practices. Improvements were reported in school climate, safety, and relationships, as well as in teacher efficacy, resilience, professional identity, and professional learning. **Conclusion:** School coexistence is strengthened through comprehensive, sustained interventions supported by institutional

management; longitudinal evaluations incorporating inclusion, diversity, and equity are still required.

Keywords: Educational environment; Teacher; Social skills; Conflict resolution; Inclusive education

Introducción

La convivencia escolar constituye un componente esencial de la calidad educativa, porque las relaciones entre docentes, estudiantes, directivos y familias condicionan la seguridad emocional, la participación, el sentido de pertenencia y las oportunidades de aprendizaje. Su comprensión ha evolucionado desde una visión centrada en la disciplina y la ausencia de violencia hacia un enfoque relacional, democrático e inclusivo. En esta perspectiva, el conflicto no se considera una anomalía que deba eliminarse exclusivamente mediante sanciones, sino una situación inherente a la vida colectiva que puede abordarse con diálogo, corresponsabilidad y reparación del daño (Wang & Degol, 2016; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2021; Portilla García et al., 2023).

La relevancia del problema se confirma por la persistencia de violencia, acoso, exclusión y deterioro de los vínculos dentro de las escuelas. Los informes internacionales han advertido que una proporción importante del alumnado experimenta intimidación, agresiones físicas o inseguridad en el entorno escolar, mientras que los resultados de PISA 2022 muestran que el bullying continúa afectando a estudiantes de distintos sistemas educativos, incluido el peruano (UNESCO, 2019, 2026; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). Estas situaciones no solo vulneran derechos, sino que también debilitan la confianza institucional, la permanencia escolar y el desempeño académico.

En este escenario, el profesorado ocupa una posición estratégica. La gestión cotidiana del aula exige reconocer emociones, establecer límites claros, construir acuerdos, mediar desacuerdos y responder a conductas agresivas sin reproducir prácticas humillantes o excluyentes. Las competencias socioemocionales docentes —autoconciencia, autorregulación, empatía, conciencia social y habilidades relacionales— influyen en la manera en que se interpretan los conflictos y se sostienen interacciones pedagógicas respetuosas; además, la calidad de las relaciones entre pares y con el profesorado se vincula con el desarrollo socioemocional del alumnado (Jennings et al., 2017; Kouhsari et al., 2024; Castro et al., 2025). Los programas de aprendizaje socioemocional muestran beneficios en el desarrollo de habilidades, la prevención de conductas de riesgo y el clima del aula, aunque su implementación depende del apoyo institucional y de la adaptación al contexto (Durlak et al., 2011; Cipriano et al., 2023; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020).

El bienestar docente también forma parte del fenómeno. El agotamiento, el estrés, la baja autonomía y la percepción de escaso respaldo directivo reducen los recursos disponibles para sostener una disciplina formativa y una comunicación empática. Por el contrario, un clima escolar que satisface necesidades de relación, competencia y autonomía favorece el bienestar profesional, la resiliencia y el compromiso con la mejora institucional (Harrison et al., 2025).

La formación emocional dirigida al profesorado ha mostrado cambios favorables en la socialización emocional, la autocompasión y la reducción de prácticas de invalidación, lo que confirma que el docente no debe ser considerado únicamente ejecutor de estrategias, sino también sujeto de cuidado y desarrollo profesional (Bølstad et al., 2023; Wu et al., 2025; Gebre et al., 2025).

Junto con el aprendizaje socioemocional, las prácticas restaurativas han adquirido relevancia porque desplazan la respuesta escolar desde el castigo hacia la comprensión del daño, la asunción de responsabilidades y la reconstrucción de vínculos. La mediación, los círculos de diálogo, la disculpa guiada y los acuerdos reparadores permiten atender la conflictividad con una finalidad educativa. Las revisiones disponibles señalan resultados prometedores, aunque también advierten heterogeneidad conceptual, variaciones en la implementación y necesidad de evaluar qué componentes producen efectos sostenidos (Lodi et al., 2022; Zakszeski & Rutherford, 2021; Abdou & Mayworm, 2026).

La convivencia escolar tampoco depende exclusivamente de las capacidades individuales del profesorado. Requiere liderazgo directivo, protocolos claros, participación de la comunidad, formación continua y coherencia entre las normas declaradas y las prácticas institucionales. La participación activa del alumnado en la construcción de acuerdos y en intervenciones de alcance escolar fortalece la legitimidad de las normas y evita que la convivencia se reduzca a una respuesta reactiva frente a incidentes disciplinarios (Berti et al., 2023). Desde la gestión educativa, la convivencia debe constituir un eje transversal articulado con el clima organizacional, el bienestar del personal y la cultura escolar inclusiva (Medina Carbajal & Ortega Cabrejos, 2025).

En el contexto latinoamericano y peruano, la necesidad de fortalecer la convivencia se relaciona con desigualdades sociales, diversidad cultural, brechas de atención y persistencia de prácticas punitivas. Las instituciones educativas requieren estrategias que reconozcan las particularidades del territorio, la participación de las familias y las condiciones laborales del profesorado. Además, la convivencia debe analizarse desde la equidad, porque una escuela puede promover normas generales de respeto y, simultáneamente, reproducir exclusiones vinculadas con discapacidad, racismo, género o pertenencia cultural si tales dimensiones no se incorporan en el diagnóstico y la intervención (Onipede et al., 2024; Rudolph et al., 2025).

A pesar del crecimiento de la literatura, persisten vacíos relevantes. Se observan definiciones no siempre equivalentes de clima escolar, convivencia, competencia socioemocional y justicia restaurativa; predominan estudios de corta duración y contextos específicos; y aún son escasas las investigaciones que integran las voces de docentes, estudiantes, familias y directivos. También se requieren diseños longitudinales, comparativos y mixtos que permitan determinar la permanencia de los efectos, las condiciones de implementación y la eficacia diferencial de los programas (Scheirlinckx et al., 2023; Scott et al., 2026; Thai & Gibson, 2026).

Ante esta dispersión conceptual y metodológica, una revisión sistemática permite identificar, seleccionar y sintetizar evidencia con criterios explícitos y reproducibles. Este tipo de revisión resulta pertinente para reconocer tendencias, comparar estrategias, organizar

hallazgos y delimitar vacíos que orienten futuras decisiones educativas (Grant & Booth, 2009; Aromataris & Munn, 2020; Page et al., 2021). La pregunta que guio el estudio fue: ¿cuáles son las estrategias sustentadas en evidencia científica para fortalecer la buena convivencia escolar en docentes de instituciones educativas, según artículos publicados entre 2022 y 2026?

El objetivo fue analizar la evidencia científica disponible sobre estrategias para fortalecer la buena convivencia escolar en docentes de instituciones educativas durante el periodo 2022-2026. De manera específica, se buscó identificar estrategias pedagógicas, socioemocionales, restaurativas y de gestión; describir sus principales resultados; caracterizar metodológicamente los estudios incluidos; y determinar los vacíos de conocimiento. La revisión se vinculó con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, especialmente con la creación de entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y eficaces, y aportó orientaciones para la práctica docente y la gestión pública educativa.

Método

Se realizó una revisión sistemática de la literatura con enfoque cualitativo y alcance descriptivo-analítico, orientada a comprender las estrategias que contribuyen a una adecuada convivencia escolar desde la práctica docente. Se buscó reunir y examinar la evidencia disponible para reconocer tendencias, coincidencias y vacíos de conocimiento. El proceso se organizó siguiendo las orientaciones de la declaración PRISMA 2020, que favorece la transparencia en la presentación de los procedimientos de identificación, selección e inclusión de los estudios (Page et al., 2021).

La revisión se centró en investigaciones previamente publicadas, sin intervenir en los contextos educativos ni manipular variables. Este abordaje permitió integrar distintas perspectivas sobre la convivencia escolar y examinar las condiciones relacionadas con la aplicación de estrategias pedagógicas, socioemocionales y de gestión institucional. Asimismo, facilitó la comprensión de un fenómeno en el que confluyen las relaciones interpersonales, el bienestar del profesorado y las características del entorno educativo (Aromataris & Munn, 2020).

La búsqueda bibliográfica se efectuó en Scopus, Web of Science, ERIC y SciELO, y se complementó con Google Scholar. Estas fuentes se seleccionaron por su cobertura de publicaciones vinculadas con la educación, la psicología educativa y las ciencias sociales. Se consideraron trabajos publicados entre 2022 y 2026 para reunir evidencia reciente sobre las estrategias de convivencia escolar y su relación con el desempeño y el bienestar docente.

Se utilizaron términos en español e inglés, entre ellos: “convivencia escolar”, “clima escolar”, “bienestar docente”, “aprendizaje socioemocional”, “estrategias educativas”, “school climate”, “teacher wellbeing”, “social-emotional learning” y “restorative practices”. Los descriptores se combinaron mediante los operadores booleanos AND y OR, según el propósito de cada búsqueda. Entre las expresiones empleadas estuvieron “convivencia escolar AND docentes”, “school climate AND teacher wellbeing” y “social-emotional

learning OR restorative practices". Estas combinaciones permitieron explorar distintas dimensiones del tema y localizar documentos potencialmente pertinentes.

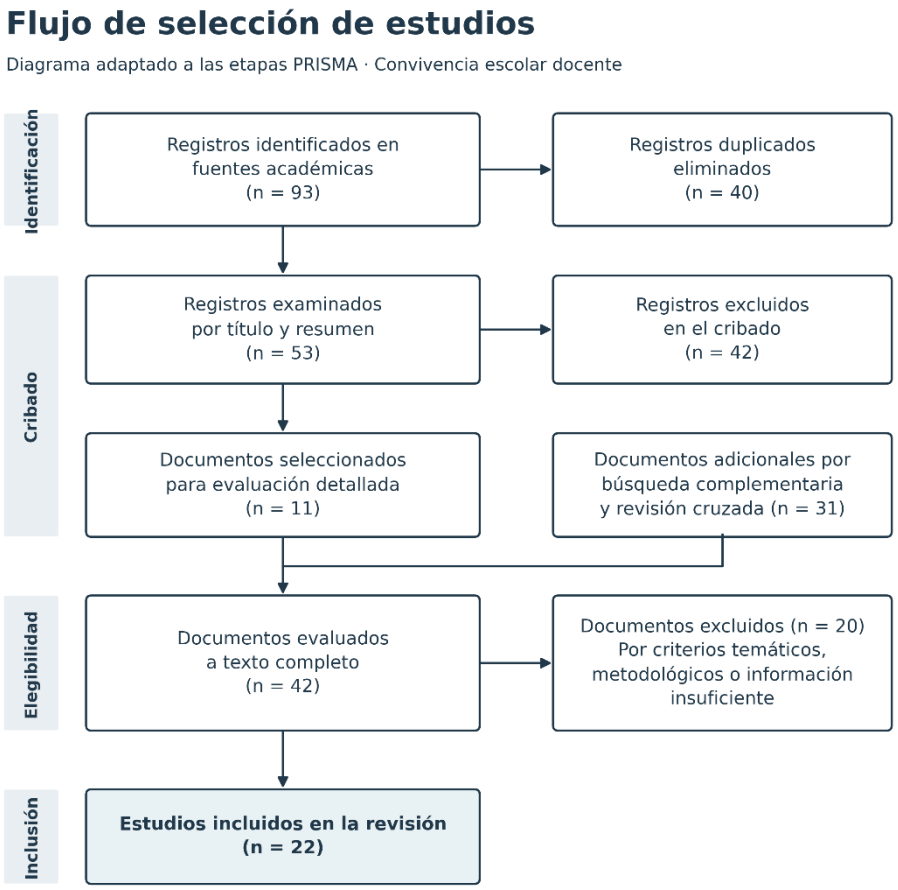
La selección se orientó mediante criterios de inclusión y exclusión definidos previamente. Se admitieron artículos publicados en revistas indexadas y arbitradas, incluidos estudios empíricos, revisiones sistemáticas y trabajos teóricos relevantes para el objetivo de la investigación. Se excluyeron tesis, informes técnicos, capítulos de libros y publicaciones no arbitradas, de acuerdo con la delimitación documental adoptada. La selección priorizó la pertinencia de los contenidos para comprender las estrategias de convivencia y su relación con el profesorado.

Respecto al idioma, se incluyeron publicaciones en español e inglés, considerando las posibilidades de lectura e interpretación de sus contenidos. En cuanto al contexto, se seleccionaron investigaciones desarrolladas en educación básica, específicamente en los niveles primario y secundario. Se descartaron trabajos centrados exclusivamente en educación superior o en espacios no escolares. También se excluyeron publicaciones de otras áreas disciplinares cuando sus resultados no aportaban información directamente relacionada con la convivencia escolar, el clima institucional o el desarrollo socioemocional.

La búsqueda inicial permitió identificar 93 registros. Después de eliminar 40 duplicados, quedaron 53 documentos para el cribado mediante la lectura de títulos y resúmenes. En esta etapa se examinó su correspondencia con el objetivo y los criterios de selección, conservándose 11 documentos para una evaluación detallada. Por diferencia, 42 registros quedaron descartados durante el cribado. Posteriormente, la revisión cruzada y la búsqueda complementaria aportaron otros 31 documentos, con lo que se reunieron 42 textos completos para evaluar su elegibilidad.

Tras la lectura completa, se excluyeron 20 documentos debido a su insuficiente relación con la convivencia escolar docente, debilidades metodológicas o falta de información relevante para la revisión. Finalmente, se incluyeron 22 estudios, que constituyeron el corpus de análisis. La secuencia de identificación, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión se presenta en la Figura 1, donde se detallan los registros considerados y las exclusiones realizadas durante el proceso.

Figura 1. *Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios*



El análisis se desarrolló mediante un procedimiento temático y categorial. Primero, se realizó una lectura detallada de los artículos para reconocer sus aportes sobre las estrategias de convivencia escolar y el papel del docente. Después, la información se codificó y organizó en categorías previamente definidas y otras surgidas durante la revisión. Este procedimiento permitió ordenar los hallazgos y comparar las perspectivas presentes en los documentos seleccionados.

Las categorías principales fueron clima escolar, aprendizaje socioemocional, prácticas restaurativas, bienestar docente y gestión institucional. También se consideraron aspectos específicos, como resolución de conflictos, participación estudiantil, formación docente y apoyo institucional. La comparación entre estudios permitió reconocer coincidencias, diferencias y tendencias, atendiendo a las particularidades de cada contexto. Finalmente, los resultados se integraron mediante una síntesis narrativa que articuló las estrategias identificadas, sus resultados reportados y las condiciones de aplicación. Esta síntesis permitió construir una interpretación conjunta de la evidencia y sustentar las conclusiones, sin perder de vista la diversidad de enfoques y diseños de los estudios incluidos.

Resultados

Los años con mayor producción fueron 2023 y 2024, con seis publicaciones cada uno; en conjunto concentraron el 54,54 % de la evidencia. Las fuentes editoriales más frecuentes

fueron Springer y Frontiers, mientras que Estados Unidos reunió el mayor número de estudios por ámbito geográfico. La presencia de investigaciones europeas, australianas, asiáticas y de alcance internacional mostró interés global, aunque también evidenció una representación limitada de América Latina.

Tabla 1. *Distribución de los estudios por ámbito geográfico*

Indicador	Categoría	n	%
Ámbito	Estados Unidos	9	40,91
Ámbito	Países europeos	5	22,73
Ámbito	Revisiones internacionales	3	13,64
Ámbito	Australia	2	9,09
Ámbito	China	1	4,55
Ámbito	Etiopía	1	4,55
Ámbito	Estudio multinacional	1	4,55

Nota. A partir de los estudios incluidos.

Características de los estudios incluidos

Los 22 artículos mostraron diversidad de objetos y diseños. Los estudios del primer objetivo examinaron factores de implementación del aprendizaje socioemocional, empatía docente, participación estudiantil, mediación y justicia restaurativa. Los del segundo objetivo evaluaron cambios en clima, seguridad, relaciones y recursos profesionales. El tercer grupo abordó adaptaciones, necesidades docentes, trayectorias longitudinales y taxonomías; el cuarto identificó limitaciones en intervenciones informadas por el trauma, disciplina, exclusión y resolución de conflictos.

Tabla 2. *Síntesis de las características de los 22 estudios incluidos*

Estudio	Tipo de evidencia	Foco principal	Aporte a la revisión
Ulla y Poom-Valickis (2023)	Revisión sistemática	Factores contextuales de implementación de programas SEL	Apoyo institucional y condiciones docentes
Martinsone y Žydžiūnaitė (2023)	Cualitativo	Empatía y contribuciones docentes al clima escolar	Comunicación, colaboración y valores institucionales
Dyson et al. (2023)	Cualitativo contextual	Aplicación de SEL en escuela rural de alta necesidad	Condiciones y barreras de implementación
Berti et al. (2023)	Revisión sistemática	Participación estudiantil en intervenciones de toda la escuela	Gestión democrática y corresponsabilidad

Estudio	Tipo de evidencia	Foco principal	Aporte a la revisión
Korpela et al. (2022)	Análisis de interacción	Mediación de conflictos y uso de la disculpa	Reconocimiento y reparación del daño
Abdou y Mayworm (2026)	Cualitativo	Justicia restaurativa y recuperación pospandemia	Reconstrucción de relaciones y comunidad
Kubiszewski et al. (2023)	Cuantitativo evaluativo	Apoyo conductual positivo a escala escolar	Clima, seguridad y relación docente-estudiante
Welsh et al. (2024)	Cuantitativo	Percepciones de clima, personal y disciplina	Efectos asociados a experiencia y rotación docente
Hao et al. (2024)	Cuantitativo con mediación	Clima organizacional y aprendizaje profesional	Eficacia colectiva como mediadora
Mathis et al. (2025)	Evaluación de programa	Consultoría en salud mental infantil	Cambios en clima y prácticas del aula
D'Agostino et al. (2025)	Evaluación de desarrollo profesional	Resiliencia del personal escolar	Autoeficacia, resiliencia y salud emocional
Melesse y Belay (2024)	Cuantitativo con mediación	Clima, identidad y capital profesional	Identidad docente como mediadora
Lovett et al. (2024)	Cualitativo: entrevistas y diarios	Adaptaciones docentes de programas SEL	Ajustes estructurales, metodológicos y contextuales
Corbett et al. (2025)	Análisis temático reflexivo	Salud y bienestar docente	Necesidades, barreras y recomendaciones
Oeschger et al. (2024)	Longitudinal	Metas educativas y clima escolar	Relaciones recíprocas a través del tiempo
Brestovanský y Sopoliga (2026)	Cuantitativo con mediación	Clima, cultura reflexiva y currículo	Relación con agotamiento y percepción curricular
Scheirlinckx et al. (2023)	Conceptual y taxonómico	Competencias socioemocionales docentes	Definiciones y requerimientos de medición
Onipede et al. (2024)	Scoping review	Escuelas informadas por el trauma y equidad racial	Vacíos conceptuales y de componentes
Scott et al. (2026)	Scoping review	Intervenciones informadas por trauma y violencia	Escasez de estudios y seguimiento
Rudolph et al. (2025)	Revisión crítica	Disciplina y exclusión escolar en Australia	Discapacidad, racismo y respuestas no punitivas
Thai y Gibson (2026)	Evaluación piloto	Prácticas informadas por trauma	Limitaciones de control, contexto y participantes

Estudio	Tipo de evidencia	Foco principal	Aporte a la revisión
Hakvoort et al. (2022)	Revisión bibliométrica	Enfoques para abordar conflictos escolares	Concentración temática y necesidades formativas

Nota. A partir de los 22 artículos incluidos.

Estrategias para fortalecer la convivencia escolar

El primer objetivo específico identificó cuatro familias de estrategias: socioemocionales, pedagógicas y participativas, restaurativas y de gestión escolar. Tres de los seis estudios del grupo, equivalentes al 50 %, destacaron aprendizaje socioemocional, empatía y comunicación. Ulla y Poom-Valickis (2023) señalaron que la implementación de programas socioemocionales depende del acompañamiento, las relaciones entre docentes y formadores, el clima laboral y las características del profesorado. Martinsone y Žydžiūnaitė (2023) identificaron comunicación empática, resolución de problemas, colaboración y valores institucionales; Dyson et al. (2023) describieron la aplicación de estas habilidades en una escuela rural de alta necesidad.

La gestión democrática y la participación aparecieron como condiciones institucionales. Berti et al. (2023) mostraron que las intervenciones de toda la escuela incorporaban al alumnado en actividades, decisiones y acciones de mejora del ambiente educativo. Esta participación amplió el alcance de las estrategias y desplazó la convivencia desde el cumplimiento pasivo de normas hacia la construcción compartida de acuerdos. El apoyo directivo y la coherencia institucional también se reconocieron como factores para sostener las acciones en el tiempo.

Dos estudios, equivalentes al 33,33 %, se concentraron en prácticas restaurativas. Korpela et al. (2022) analizaron la mediación entre pares y la disculpa como mecanismos de reconocimiento y reparación. Abdou y Mayworm (2026) examinaron la justicia restaurativa como vía para recuperar relaciones, bienestar y sentido de comunidad después de la pandemia. En conjunto, los estudios mostraron que la prevención socioemocional y la respuesta restaurativa no son enfoques opuestos, sino componentes complementarios de una política escolar integral.

Tabla 3. *Estrategias identificadas para fortalecer la convivencia escolar*

Tipo de estrategia	Estudios representativos	Frecuencia	%
Aprendizaje socioemocional, empatía y comunicación	Ulla y Poom-Valickis; Martinsone y Žydžiūnaitė; Dyson et al.	3	50,00
Apoyo institucional, gestión y participación escolar	Ulla y Poom-Valickis; Berti et al.; Abdou y Mayworm	3	50,00
Mediación y prácticas restaurativas	Korpela et al.; Abdou y Mayworm	2	33,33

Nota. Las categorías no son excluyentes; un estudio puede aportar a más de una estrategia.

Resultados reportados y enfoques metodológicos

Los seis estudios vinculados con el segundo objetivo reportaron cambios o asociaciones favorables. Kubiszewski et al. (2023) encontraron mejoras en las percepciones de clima, seguridad y relaciones cuando el apoyo conductual positivo se implementó a escala escolar. Welsh et al. (2024) relacionaron la experiencia y permanencia del profesorado con percepciones más favorables, mientras que una mayor rotación se asoció con valoraciones menos positivas. Mathis et al. (2025) reportaron que una mayor exposición a consultoría en salud mental infantil produjo cambios más amplios en el clima y las prácticas de aula.

Otra línea de resultados se concentró en los recursos profesionales. Hao et al. (2024) encontraron que un clima organizacional abierto favoreció el aprendizaje profesional y que la eficacia colectiva cumplió una función mediadora. D'Agostino et al. (2025) observaron fortalecimiento de autoeficacia y resiliencia, junto con variaciones en agotamiento, ansiedad, depresión y estrés. Melesse y Belay (2024) identificaron que la identidad profesional medió la relación entre clima escolar y capital profesional. Así, los efectos de la convivencia abarcaron tanto la vida relacional de la escuela como el desarrollo del profesorado.

En el tercer objetivo, dos estudios utilizaron metodologías cualitativas, dos diseños cuantitativos longitudinales o modelos estadísticos y uno un enfoque conceptual. Lovett et al. (2024) recurrieron a entrevistas y diarios de implementación; Corbett et al. (2025) aplicaron análisis temático reflexivo; Oeschger et al. (2024) realizaron cuatro mediciones durante 15 meses; Brestovanský y Sopoliga (2026) emplearon modelos de mediación en muestras independientes; y Scheirlinckx et al. (2023) organizaron definiciones y requerimientos taxonómicos. La diversidad metodológica amplió la comprensión, aunque dificultó la comparación directa de efectos.

Tabla 4. *Síntesis de resultados y características metodológicas*

Dimensión	Categoría	Frecuencia	%
Resultados	Mejoras o asociaciones favorables en clima, seguridad y relaciones escolares	3	50,00
Resultados	Fortalecimiento de eficacia, resiliencia, identidad y aprendizaje profesional docente	3	50,00
Método	Cualitativo: entrevistas, diarios y análisis temático	2	40,00
Método	Cuantitativo longitudinal, mediación o modelos estadísticos	2	40,00
Método	Conceptual y taxonómico	1	20,00

Nota. A partir de los estudios incluidos.

Vacíos de conocimiento

Los cinco estudios del cuarto objetivo señalaron limitaciones conceptuales, metodológicas y contextuales. Onipede et al. (2024) identificaron ausencia de una definición operacional consensuada para las escuelas informadas por el trauma, escasa atención a la equidad racial y falta de evidencia sobre los componentes activos. Scott et al. (2026) encontraron una base

empírica reducida y recomendaron diseños longitudinales y comparativos. Rudolph et al. (2025) advirtieron la necesidad de incorporar discapacidad, racismo, relaciones docentes y respuestas no punitivas.

Thai y Gibson (2026) reconocieron como limitaciones la ausencia de grupo de control, la aplicación en una sola institución y la falta de información de estudiantes y familias. Hakvoort et al. (2022) observaron concentración temática en el abordaje de conflictos y necesidad de ampliar la investigación y la formación. En conjunto, el vacío más frecuente fue la insuficiencia de evidencia científica, presente en cuatro de los cinco estudios; también destacaron la falta de seguimiento a largo plazo y la incorporación limitada de equidad e inclusión.

Tabla 5. *Principales vacíos de conocimiento identificados*

Vacío identificado	Frecuencia	%*
Insuficiente evidencia y necesidad de ampliar la investigación	4	80,00
Limitaciones de diseño, comparación o seguimiento longitudinal	2	40,00
Escasa atención a equidad, inclusión, racismo o discapacidad	2	40,00
Falta de definiciones operacionales y componentes claramente establecidos	1	20,00
Concentración temática en la investigación sobre conflictos	1	20,00

Nota. *Las categorías no son excluyentes.

Hallazgos recurrentes y patrones transversales

El análisis conjunto de los cuatro objetivos permitió reconocer un primer patrón transversal: las estrategias mostraron mayor alcance cuando se implementaron a escala institucional. Los estudios no atribuyeron los cambios únicamente a una habilidad individual del docente, sino a la combinación de formación, acompañamiento, liderazgo, coherencia normativa y participación de la comunidad. En consecuencia, el aula apareció como el espacio inmediato de interacción, pero la sostenibilidad de las prácticas dependió de decisiones organizacionales relacionadas con tiempos de coordinación, apoyo directivo, recursos, seguimiento y continuidad. Esta regularidad explica por qué las intervenciones de toda la escuela y los programas con soporte profesional produjeron resultados más amplios que las acciones aisladas o de corta duración.

Un segundo patrón fue la relación recíproca entre convivencia y bienestar docente. Los artículos mostraron que un clima favorable facilita la autoeficacia, la resiliencia, la identidad profesional y el aprendizaje entre pares; a su vez, docentes con mayores recursos socioemocionales y apoyo institucional pueden responder de manera más reflexiva ante la conflictividad. Esta reciprocidad evita interpretar al profesorado solo como ejecutor de protocolos. La evidencia lo sitúa simultáneamente como agente de convivencia y como

sujeto que necesita condiciones laborales, reconocimiento, espacios de colaboración y cuidado organizacional para sostener prácticas respetuosas y no punitivas.

El tercer patrón integró prevención y restauración. El aprendizaje socioemocional, la comunicación empática y los acuerdos participativos funcionaron como acciones preventivas, mientras que la mediación, la disculpa, la reparación del daño y los círculos restaurativos ofrecieron respuestas formativas cuando el conflicto ya se había producido. Los hallazgos indicaron que ambos niveles deben operar de forma articulada: la prevención sin mecanismos de reparación deja sin respuesta los daños concretos, y la restauración sin formación socioemocional puede convertirse en un procedimiento reactivo. La combinación de ambos enfoques favorece una cultura en la que los conflictos se reconocen, se procesan y se convierten en oportunidades de aprendizaje relacional.

Un cuarto patrón se relacionó con la desigual distribución geográfica y temática de la evidencia. La concentración de estudios en Estados Unidos y Europa permitió identificar modelos desarrollados en contextos con recursos y sistemas de apoyo específicos, pero limitó la transferencia directa a escuelas latinoamericanas. Además, los estudios midieron resultados distintos y utilizaron definiciones no siempre equivalentes. Por ello, los hallazgos deben interpretarse como tendencias consistentes y no como una estimación universal de efectividad. La futura investigación necesita evaluar adaptaciones culturales, condiciones de implementación y resultados diferenciados según nivel educativo, territorio, diversidad lingüística, discapacidad y características socioeconómicas de la comunidad escolar.

Discusión

La revisión de 22 artículos sugiere que la convivencia escolar se fortalece mediante acciones pedagógicas, socioemocionales, restaurativas y de gestión articuladas. Más que evitar conflictos, implica construir relaciones basadas en el respeto, la participación y el cuidado. Esta interpretación coincide con Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2021), quienes la conciben como un proceso inclusivo, democrático y orientado a la paz. Así, los hallazgos sitúan la convivencia como una responsabilidad institucional compartida, cuya continuidad depende de las prácticas cotidianas y las condiciones escolares.

El predominio de estrategias socioemocionales destaca el papel docente en las relaciones del aula. La empatía, la comunicación y la autorregulación pueden desarrollarse mediante formación y acompañamiento. Esta lectura concuerda con Durlak et al. (2011), Cipriano et al. (2023) y Gebre et al. (2025), quienes aportan evidencia sobre aprendizaje socioemocional, competencia docente y compromiso estudiantil. Sin embargo, su potencial debe interpretarse considerando el respaldo directivo, el tiempo disponible y la coherencia entre las intervenciones y las normas institucionales.

El bienestar del profesorado aparece estrechamente vinculado con estas condiciones. Harrison et al. (2025) relacionaron el clima escolar con la satisfacción de necesidades psicológicas básicas, mientras Bølstad et al. (2023) y Wu et al. (2025) reportaron mejoras en competencia emocional y salud docente. Por tanto, exigir mediación y trato respetuoso sin

atender la sobrecarga laboral resulta contradictorio. Asimismo, la participación estudiantil favorece acuerdos legítimos (Berti et al., 2023), y un clima organizacional abierto puede contribuir al aprendizaje profesional y la eficacia colectiva (Hao et al., 2024).

Las prácticas restaurativas plantean una tensión frente a respuestas centradas en la sanción. Korpela et al. (2022), Lodi et al. (2022) y Abdou y Mayworm (2026) respaldan su valor educativo, aunque Zakszeski y Rutherford (2021) advierten diferencias conceptuales y de implementación. Su incorporación exige reconocer responsabilidades, reparar daños y reconstruir vínculos, manteniendo límites claros. Sin protocolos, facilitadores preparados y seguimiento, existe el riesgo de reducirlas a actividades ocasionales con escasa incidencia en las relaciones escolares.

Otra dificultad es la superposición entre convivencia, clima escolar, bienestar, disciplina y competencia socioemocional. Scheirlinckx et al. (2023) señalan la necesidad de taxonomías más claras para las habilidades docentes. Esta dispersión dificulta comparar intervenciones y definir indicadores compartidos. Los estudios cualitativos permiten comprender necesidades y adaptaciones (Lovett et al., 2024; Corbett et al., 2025); los longitudinales examinan relaciones temporales (Oeschger et al., 2024), y los modelos de mediación exploran mecanismos institucionales (Melesse & Belay, 2024; Brestovanský & Sopoliga, 2026). Sin embargo, esta diversidad limita las estimaciones conjuntas.

La evidencia también presenta restricciones para establecer la permanencia de los resultados. Las muestras pequeñas, los contextos institucionales específicos y los seguimientos breves dificultan distinguir cambios sostenidos de mejoras temporales. Scott et al. (2026) y Thai y Gibson (2026) identifican problemas similares en intervenciones informadas por el trauma. Se necesitan diseños comparativos, longitudinales y mixtos que examinen qué componentes funcionan, para quiénes y bajo qué condiciones. Incorporar las perspectivas de estudiantes, familias, directivos y personal de apoyo ampliaría la comprensión de sus efectos.

La equidad constituye otra dimensión indispensable. Onipede et al. (2024) observaron insuficiente atención a la equidad racial, mientras Rudolph et al. (2025) destacaron la relación entre discapacidad, racismo y disciplina no punitiva. Estos aportes cuestionan la reducción de la convivencia al número de incidentes registrados. Una disminución de sanciones puede coexistir con exclusión o escasa pertenencia. Por ello, conviene examinar quién participa, quién recibe medidas disciplinarias y qué grupos encuentran mayores barreras, mediante indicadores sensibles a las diferencias culturales y sociales.

En términos formativos, los resultados apoyan integrar competencias emocionales, manejo del aula, mediación y análisis de casos. Jennings et al. (2017) y CASEL (2020) ofrecen referencias para vincular estas competencias con la práctica pedagógica. Su desarrollo requiere acompañamiento y reflexión entre pares. Además, la adaptación contextual debe preservar los componentes esenciales de cada intervención. Los ajustes documentados por Lovett et al. (2024) muestran que modificar materiales, tiempos o procedimientos puede favorecer la pertinencia, siempre que se examine cómo esos cambios afectan los objetivos previstos.

La relación entre las estrategias identificadas también merece atención. El aprendizaje socioemocional puede facilitar el diálogo, pero necesita espacios efectivos de participación; a su vez, los acuerdos colectivos requieren respuestas coherentes cuando se incumplen. Esta complementariedad ayuda a interpretar por qué las acciones aisladas pueden resultar insuficientes. Desde esta perspectiva, la convivencia debería incorporarse al diagnóstico y la planificación escolar, articulándose con la tutoría, la inclusión y la prevención de la violencia. Su evaluación debe considerar tanto los avances como las dificultades de implementación.

Desde la gestión, las estrategias necesitan responsables, recursos, tiempo institucional y mecanismos de continuidad. La rotación docente, señalada por Welsh et al. (2024), puede dificultar la consolidación de acuerdos y prácticas compartidas. La evaluación debería combinar registros disciplinarios con percepciones de seguridad, justicia, apoyo y bienestar, recogidas en distintos momentos. Una reducción de reportes no demuestra, por sí sola, mejores relaciones. En políticas educativas, estos hallazgos respaldan financiar formación y acompañamiento, así como generar evidencia latinoamericana y peruana contextualizada, en consonancia con el ODS 4.

Las limitaciones de la revisión moderan el alcance de estas interpretaciones. La selección de publicaciones entre 2022 y 2026, en español e inglés, pudo dejar fuera investigaciones relevantes en otros idiomas, literatura gris y experiencias institucionales. El predominio de estudios estadounidenses y europeos también restringe su transferencia a sistemas con condiciones culturales y presupuestales diferentes. Asimismo, la heterogeneidad de diseños, instrumentos y resultados dificultó comparar tamaños de efecto. La síntesis narrativa facilitó integrar perspectivas, aunque conservó un componente interpretativo en la organización temática de los hallazgos.

Las categorías tampoco fueron excluyentes: un artículo podía aportar a varias dimensiones, por lo que las frecuencias representan presencia temática y no efectos independientes. Futuras revisiones podrían fortalecer la evaluación formal de calidad y la codificación independiente. En conjunto, la evidencia orienta hacia intervenciones integrales que reconozcan el bienestar docente, la participación y la reparación de conflictos. No obstante, su aplicación requiere seguimiento y adaptación cultural, sin asumir resultados equivalentes entre escuelas. El reto consiste en convertir estas orientaciones en prácticas sostenibles y evaluar sus beneficios para toda la comunidad educativa.

Conclusiones

La revisión sistemática permitió establecer que la buena convivencia escolar se fortalece mediante estrategias integrales que articulan aprendizaje socioemocional, acciones pedagógicas participativas, mediación, prácticas restaurativas y gestión institucional. Los 22 estudios publicados entre 2022 y 2026 reportaron mejoras o asociaciones favorables en el clima, la seguridad, las relaciones entre docentes y estudiantes, la resiliencia, la autoeficacia, la identidad y el aprendizaje profesional. La evidencia también mostró que las intervenciones

alcanzan mayor potencial cuando cuentan con liderazgo directivo, apoyo organizacional, formación docente y continuidad.

Persisten vacíos relacionados con la insuficiencia de evidencia empírica, la heterogeneidad conceptual, la ausencia de seguimientos prolongados, el uso limitado de grupos de comparación y la escasa incorporación de equidad, discapacidad, racismo y diversidad cultural. El campo requiere investigaciones longitudinales, comparativas y mixtas que integren las perspectivas de docentes, estudiantes, familias y directivos.

La investigación educativa debe avanzar hacia modelos evaluables y adaptables a cada comunidad escolar. Las políticas y programas no deberían reducir la convivencia a disciplina o sanción, sino vincularla con bienestar docente, participación democrática, prevención, reparación del daño e inclusión. En esta dirección, la convivencia escolar constituye una condición estructural para el cumplimiento del ODS 4 y para la construcción de entornos seguros, no violentos y favorables al aprendizaje.

Acerca de

Contribución de la autora: Roxana Karina Apaza Chambi participó en la conceptualización del estudio, el diseño metodológico, la búsqueda y selección documental, la extracción y análisis de la información, la redacción del manuscrito y la revisión crítica de su contenido. La autora aprobó la versión final para su envío editorial.

Financiamiento: La autora declara que no recibió financiamiento externo para esta investigación.

Conflicto de interés: La autora declara no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: Por tratarse de una revisión sistemática de fuentes secundarias, no se trabajó directamente con seres humanos y no se requirió consentimiento informado. El estudio respetó los principios de integridad científica, originalidad, transparencia, citación adecuada y propiedad intelectual establecidos por la Universidad César Vallejo.

Historia del artículo: Artículo recibido: 14 de septiembre 2026 | Arbitrado: 30 de septiembre 2026 | Aceptado: 15 de octubre 2026 | Publicado: 16 de noviembre 2026

Referencias

Abdou, A. S., & Mayworm, A. (2026). “RJ is about learning how to be together”: A qualitative study of school-based restorative justice and pandemic recovery. *Contemporary School Psychology, 30*(1), 28–40. https://doi.org/10.1007/s40688-025-00559-2

Aromataris, E., & Munn, Z. (Eds.). (2020). JBI manual for evidence synthesis. JBI. https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-01

Berti, S., Grazia, V., & Molinari, L. (2023). Active student participation in whole-school interventions in secondary school. *A systematic literature review. Educational Psychology Review, 35*(2), Article 52. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09773-x

Bølstad, E., Koleini, A., Skoe, F. F., Kehoe, C. E., Nygaard, E., & Havighurst, S. S. (2023). Emotional competence training promotes teachers' emotion socialization and classroom environment: Effects from a TIK-in-School pilot study. *Mental Health & Prevention, 30*, Article 200273. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200273

Brestovanský, M., & Sopoliga, J. (2026). School climate and reflective culture predict the way teachers perceive the curriculum. *Teacher Development, 30*(1), 229–254. https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2494800

Castro, C., Barata, M. C., & Alexandre, J. (2025). Does school climate affect students' social and emotional skills? The importance of relationships. *European Journal of Psychology of Education, 40*(4), Article 111. https://doi.org/10.1007/s10212-025-01007-8

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020, 9 de octubre). A (re)introduction to social and emotional learning: CASEL's definition & framework [Diapositivas]. https://files.casel.org/Oct-9-CCW.pdf

Corbett, L., Phongsavan, P., Okely, A. D., Bauman, A., & Peralta, L. R. (2025). Teachers' experience, needs and recommendations for promoting their health and wellbeing in Australia: A reflexive thematic analysis. *Teaching and Teacher Education, 155*, Article 104897. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104897

D'Agostino, E. M., Diaz, K., Kemp, S., Schibler, T., Phipps, D., McEllen, K., White, D. O., Simpson, J., & Zimmerman, K. O. (2025). Promoting teaching and non-teaching school staff resilience post-COVID pandemic. *Mental Health & Prevention, 38*, Article 200421. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2025.200421

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Dyson, B., Shen, Y., Howley, D., & Baek, S. (2023). Social emotional learning matters: Interpreting educators' perspectives at a high-needs rural elementary school. *Frontiers in Education, 8*, Article 1100667. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1100667

Fierro-Evans, M. C., & Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (57), e1242. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011

Gebre, Z. A., Demissie, M. M., & Yimer, B. M. (2025). The impact of teacher socio-emotional competence on student engagement: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 16*, Article 1526371. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1526371

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Hakvoort, I., Lindahl, J., & Lundström, A. (2022). Research from 1996 to 2019 on approaches to address conflicts in schools: A bibliometric review of publication activity and research topics. *Journal of Peace Education, 19*(2), 129–157. https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2104234

Hao, S., Yu, D., & Fu, L. (2024). Organizational climate of kindergartens and teacher professional learning: Mediating effect of teachers' collective efficacy and moderating effect of mindfulness in teaching. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1287703. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1287703

Harrison, M. G., Wang, Y., Cheng, A. S., Yi Tam, C. K., Pan, Y.-L., & King, R. B. (2025). School climate and teacher wellbeing: The role of basic psychological need satisfaction in student- and school-related domains. *Teaching and Teacher Education, 153*, Article 104819. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104819

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010–1028. https://doi.org/10.1037/edu0000187

Korpela, R., Kurhila, S., & Stevanovic, M. (2022). Apologizing in elementary school peer conflict mediation. *Research on Language and Social Interaction, 55*(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/08351813.2022.2026168

Kouhsari, M., Huang, X., Wang, C., & Lee, J. C.-K. (2024). The association between school climate, teacher emotions, and adaptive instruction. *Frontiers in Education, 9*, Article 1447440. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1447440

Kubiszewski, V., Carrizales, A., & Lheureux, F. (2023). Can school-wide positive behavioral interventions and supports (SWPBIS) improve adolescents' perceptions of school climate? Journal of School Psychology, 99, Article 101223. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101223

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(1), Article 96. https://doi.org/10.3390/ijerph19010096

Lovett, J. M., Schonert-Reichl, K. A., Zinsser, K. M., & Lawlor, M. S. (2024). Beyond fidelity: Unveiling the landscape of teacher adaptation in social and emotional learning programs. *Frontiers in Education, 9*, Article 1444588. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1444588

Martinsone, B., & Žydžiūnaitė, V. (2023). Teachers' contributions to the school climate and using empathy at work: Implications from qualitative research in two European countries. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1160546. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160546

Mathis, E., Hartz, K., Berkowitz, M., Carlson, A., Kimport, R., Brown, C., Biel, M. G., & Domitrovich, C. E. (2025). Infant and early childhood mental health consultation: Evaluating change in classroom climate and teaching practices by dosage of program exposure. *Early Childhood Research Quarterly, 70*, 52–64. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.08.009

Medina Carbajal, R. de los M., & Ortega Cabrejos, M. Y. (2025). Gestión de la convivencia escolar: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias*

de la Educación, *9*(38), 2206–2221. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1045

Melesse, T., & Belay, S. (2024). School climate and teacher professional capital: Mediating role of teacher professional identity. *Education 3-13*, *52*(8), 1238–1251. https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2143723

Oeschger, T. P., Makarova, E., Raman, E., Hayes, B., & Döring, A. K. (2024). The interplay between teachers' value-related educational goals and their value-related school climate over time. *European Journal of Psychology of Education*, *39*(4), 3633–3660. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00849-y

Onipede, Z. A., Park, A. L., & Lau, A. S. (2024). Common elements of trauma-informed schools and attention to racial equity: A scoping review. *School Mental Health*, *16*(4), 1038–1051. https://doi.org/10.1007/s12310-024-09721-2

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). PISA 2022 results (Volume II): Learning during—and from—disruption. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Portilla García, S. Z., Díaz-Camacho, R. F., Romani Miranda, U. I., & Rivera Muñoz, J. L. (2023). Una revisión sistemática acerca del liderazgo directivo y el clima organizacional en los docentes escolares. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, (20), 228*–241. https://doi.org/10.37135/chk.002.20.13

Rudolph, S., Isbester, S., Payne, A. L., & Delany, T. (2025). Understanding school discipline and exclusion in Australia: Key issues. *The Australian Educational Researcher*, *52*(2), 1509–1527. https://doi.org/10.1007/s13384-024-00773-6

Scheirlinckx, J., Van Raemdonck, L., Abrahams, L., Teixeira, K. C., Alves, G., Primi, R., John, O. P., & De Fruyt, F. (2023). Social–emotional skills of teachers: Mapping the content space and defining taxonomy requirements. *Frontiers in Education*, *8*, Article 1094888. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1094888

Scott, B. A., Stilwell, S. M., Murphy, H., Lee, E., Schliebe, M., & Pearson, Z. V. (2026). A scoping review of trauma-informed interventions and violence prevention in K-12 schools in the United States. *School Mental Health*, *18*(3), 795–807. https://doi.org/10.1007/s12310-026-09874-2

Thai, A. B., & Gibson, L. (2026). Pilot evaluation of Safe First Steps: Implementing trauma-informed practices in a Hispanic school community. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, *19*(1), 125–133. https://doi.org/10.1007/s40653-025-00794-y

Ulla, T., & Poom-Valickis, K. (2023). Program support matters: A systematic review on teacher- and school related contextual factors facilitating the implementation of social-emotional learning programs. *Frontiers in Education*, *7*, Article 965538. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.965538

UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483

UNESCO. (2026, 26 de octubre). Safe learning environments: Preventing and addressing violence in and around school. https://www.unesco.org/en/health-education/safe-learning-environments

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Welsh, R. O., Rodriguez, L. A., & Joseph, B. (2024). Examining student perceptions of school climate, school personnel, and school discipline: Evidence from New York City. *Journal of School Psychology, 107*, Article 101361. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101361

Wu, M. Y.-H., Chen, H.-C., & Chen, P. (2025). Social and emotional learning enhancing teacher well-being and professional development in Taiwan: A preliminary study of the BEST ME program. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, *5*, Article 100098. https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100098

Zakszeski, B. N., & Rutherford, L. E. (2021). Mind the gap: A systematic review of research on restorative practices in schools. *School Psychology Review, 50*(2–3), 371–387. https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1852056

Este artículo está bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).